



Dispositif hybride et enseignement des langues à l'université : quelle acceptation par les étudiants spécialistes d'autres disciplines ?

Béatrice Drot-Delange, Esther Gomis

► To cite this version:

Béatrice Drot-Delange, Esther Gomis. Dispositif hybride et enseignement des langues à l'université : quelle acceptation par les étudiants spécialistes d'autres disciplines ?. JOURNÉES Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, Sep 2012, Amiens, France. hal-00862805

HAL Id: hal-00862805

<https://hal.science/hal-00862805>

Submitted on 26 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dispositif hybride et enseignement des langues à l'université : quelle acceptation par les étudiants spécialistes d'autres disciplines ?

Béatrice Drot-Delange* — Esther Gomis**

* Laboratoire ACTé, EA 4281

Clermont Université, Université Blaise Pascal, BP 10448, F-63000 CLERMONT-FERRAND
beatrice.drot-delange@univ-bpclermont.fr

** Clermont Université, Université Blaise Pascal, BP 10448, F-63000 CLERMONT-FERRAND

esther.gomis_bruguier@univ-bpclermont.fr@univ-bpclermont.fr

RÉSUMÉ. Cet article étudie l'acceptation par les étudiants de deuxième année de licence en information et communication d'un dispositif hybride pour l'apprentissage de l'espagnol. Ce dispositif prévoit l'alternance régulière de cours en présentiel et à distance sur une plateforme de formation intégrée à l'ENT de l'université. L'acceptation a été étudiée selon les dimensions proposées par Bobillier-Chaumon et Dubois. Les résultats montrent que cette acceptation est limitée et ambiguë. Des facteurs explicatifs sont proposés.

MOTS-CLÉS : pédagogie actionnelle, représentations sociales, sentiment d'auto-efficacité, utilisabilité, utilité

ABSTRACT. This article studies the acceptance of Spanish hybrid system by students in 2nd year of a bachelor's degree in information and communication. This instructional model consists in the alternation between traditional classroom and online courses that are on a platform integrated in the university's digital work space. Acceptation was studied according to the dimensions proposed by Bobillier-Chaumon and Dubois. The results show that this acceptance has limits and is ambiguous. Causal factors are proposed.

KEYWORDS : action-based learning, social representations, self-efficacy, utilisabiliy, utility

INTRODUCTION

L'enseignement à l'université des langues vivantes pour des spécialistes d'autres disciplines comporte au moins trois défis à relever : l'hétérogénéité du public en matière de parcours antérieurs et de niveaux de langue, les effectifs, les projets individuels par rapport aux langues.

Ce constat nous a amené à concevoir un dispositif de formation hybride pour des étudiants de licence en information et communication reposant sur une approche actionnelle. Ce choix pédagogique a été mis en œuvre au sein d'une formation hybride, entendu ici au sens de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) : « *un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence d'un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance* » (p. 481). Les dimensions innovantes sont celles repérées par les auteurs à savoir l'articulation présentiel-distance, l'usage d'un environnement technopédagogique, supporté par la plate-forme Clarotice (version de Claroline développée par l'Université Blaise Pascal) intégrée à l'Environnement Numérique de Travail (ENT) et la mise en œuvre d'un accompagnement humain.

Dans cette communication, notre interrogation porte sur l'acceptation d'un tel dispositif par les étudiants, et notamment de sa composante à distance. L'acceptabilité est définie par Tricot *et al.* (2003) comme la

valeur de la représentation mentale à propos d'un EIAH, de son utilité et de son utilisabilité. C'est cette valeur qui déterminerait la décision d'utiliser ou non le dispositif. Elle a donc principalement un caractère prédictif, établi sur une évaluation *a priori* du dispositif. C'est pourquoi nous lui préférons le concept d'acceptation, qui est établi en évaluant les interactions réelles des utilisateurs avec ce dispositif. Bobillier-Chaumon et Dubois (2009) définissent l'acceptation technologique, comme le « *déploiement d'un ensemble des conduites réelles d'adoption mises en œuvre par l'individu ou le collectif (...). L'acceptation se présente donc comme la façon dont un individu, mais aussi un collectif, une organisation perçoivent au gré des situations quotidiennes les enjeux liés à ces technologies (atouts, bénéfices, risques, opportunité) et y réagissent (favorablement ou non)* » (p 362). Les auteurs soulignent le continuum existant entre acceptabilité et acceptation.

Dans cette étude exploratoire, nous faisons l'hypothèse que l'acceptation ou non de ce dispositif, vécu pendant un an par les étudiants, repose, au moins en partie, sur l'adéquation entre leurs représentations concernant l'apprentissage des langues et leur expérience de la plateforme de formation.

1. Description du dispositif mis en place pour l'apprentissage des langues en licence information et communication

1.1 Approche communic-actionnelle

Le dispositif de formation étudié repose sur une approche actionnelle, marquée par les travaux du Conseil de l'Europe, qui considère l'apprentissage des langues comme « une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer » (Puren, 2011). Ce projet se veut novateur au sein de l'institution sur le plan organisationnel comme pédagogique.

Cependant, dans le cadre spécifique de ce projet d'enseignement hybride nous devrions cependant pour plus de justesse adopter la dénomination donnée par Bourguignon (2006) d'« approche communic-actionnelle », compte tenu du public de non spécialistes et du « glissement » logique entre une approche communicative traditionnellement utilisée dans l'enseignement des langues vers une approche de type actionnel préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Cette approche repose sur 3 postulats :

- La communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : on communique toujours « pour quelque chose ». De ce fait, il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.
- Développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées.
- Etre un usager de la langue autonome ne signifie pas que l'on ait un capital de connaissances que l'on aurait développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées mais que l'on soit à même de « gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication ». (ibid, p.66)

Or, dans la mesure où l'approche communic-actionnelle « considère que communiquer n'est pas une fin en soi mais que la communication est au service de l'action », nous pensons que cette approche peut permettre d'accompagner l'apprenant non spécialiste pour qui « la connaissance d'une langue n'est pas une finalité » vers l'atteinte d'un « objectif non plus langagier mais actionnel en utilisant la langue de manière pertinente », dans un contexte donné, celui du travail par exemple. Les bénéfices attendus de cette approche pédagogique sont multiples. En premier lieu, une démarche d'enseignement-apprentissage de type communic-actionnel devrait nous permettre d'accompagner nos étudiants vers une certification européenne. Or les systèmes d'évaluation par compétences des différentes certifications correspondent à l'approche préconisée par le CECRL.

1.2 Dispositif hybride de formation

Le dispositif d'enseignement hybride semble être approprié pour faire face aux défis mentionnés plus haut d'une part par sa capacité à favoriser des apprentissages collectifs ou individuels et d'autre part, en favorisant la médiation via la médiatisation. Le système hybride pourrait encourager la motivation des apprenants par le décloisonnement du lieu d'apprentissage et favoriserait l'autonomisation des apprenants en proposant l'accès à des ressources médiatisées. Il soutiendrait ainsi un auto-apprentissage intégré (Mangenot, 2002), pour lequel des consignes sont données à l'apprenant et où les productions hors de la classe seront évaluées ou exploitées au sein du groupe-classe.

La plateforme permet de déposer des documents-ressources : fiches de grammaire, corpus de documents, exercices de grammaire à imprimer. L'intégration de cette fonction permet l'acquisition de nouvelles connaissances en dehors de l'espace classe ainsi que le développement de certaines compétences telles la compréhension écrite par exemple. De plus, pouvoir déposer des ressources ciblées est un atout pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant. C'est cette fonctionnalité qui est la mieux utilisée par l'ensemble des usagers (apprenants comme enseignants). La plateforme permet aussi de mettre en place des parcours pédagogiques. Elle permet de les hiérarchiser et ainsi de construire une sorte de feuille de route annuelle. L'inconvénient majeur est la linéarité des parcours, que l'on ne peut pas « ramifier ». La plateforme ne permet donc pas de mieux gérer l'hétérogénéité du public, en proposant des itinéraires adaptés à ses besoins propres, en fonction des réponses données ou du diagnostic fait lors d'une évaluation ou d'un test de niveau par exemple. Avec Clarotice, des exercices en ligne peuvent être créés, qui, même limités dans leur diversité, sont de nature à favoriser un auto-apprentissage en offrant la possibilité d'un feed-back à l'utilisateur. La plateforme autorise des activités de systématisation de structures de la langue. Cela constitue un avantage pédagogique certain en libérant du temps pour l'oral au moment des cours en présentiel. Par ailleurs la présence d'un enregistreur, la possibilité de déposer des travaux écrits ou oraux, du matériel audio, l'existence d'un espace wiki et de forums constituent autant d'éléments susceptibles de soutenir l'hybridation de l'enseignement et de favoriser le travail en autonomie ou en autonomie guidée de l'étudiant ainsi que le travail collaboratif. Ces outils permettent en effet dans le cadre de la perspective communicationnelle de viser la réalisation d'une tâche réelle comme la participation discursive à un forum, la planification d'un séjour réel ou fictif à l'étranger ou plus simplement un exposé ou la rédaction d'un article en endossant le rôle fictif d'un journaliste. Certes, on peut regretter le peu de variétés d'exercices proposés par la plateforme (exercices lacunaires, appariement, vrai/faux, choix multiples) et leur faible flexibilité d'utilisation. Varier la typologie des exercices permettrait de soutenir la motivation et d'impliquer davantage les apprenants qui seraient alors susceptibles de trouver des modalités d'apprentissage ou de travail plus adaptées à leur profil d'apprentissage.

2. L'acceptation d'un dispositif hybride de formation pour l'apprentissage des langues

2.1 Dimensions de l'acceptation technologique

Pour Bobillier-Chaumon et Dubois (2009), le processus d'acceptation d'une technologie dans une situation de travail s'inscrit nécessairement dans la complexité de cette situation et de ces différents facteurs : sociaux, culturels, organisationnels. Ils établissent à partir d'une revue de la littérature une classification des différentes dimensions de l'acceptation. Nous présentons très succinctement chacune de ces dimensions afin de nous permettre de construire notre grille d'analyse de l'acceptation dans notre cas.

La première dimension est intra-individuelle. La technologie peut modifier les charges cognitive et affective de la personne dans son travail. Celle-ci peut ainsi être soumise à davantage de sollicitations ou d'interruptions. Ou bien devoir développer de nouvelles capacités pour gérer de nouvelles ressources. Elle peut aussi à l'inverse être sous sollicitée par le nouveau système, perdre ses possibilités d'initiatives, d'expression de son talent professionnel, avec pour conséquence l'insatisfaction et le désinvestissement. La

technologie peut engendrer insatisfaction, gêne, anxiété, déception. La deuxième dimension est interindividuelle. Elle concerne la redéfinition, du fait de l'implantation de la technologie dans l'organisation, des collectifs et réseaux formels ou informels de travail, de la place et du rôle des uns par rapport aux autres. La troisième dimension est méta-individuelle ou socio-organisationnelle. Elle concerne le contrôle des travailleurs et leur autonomie. Deux situations sont généralement observées : l'hétéronomie, les règles, les manières de fonctionner sont imposées par le dispositif technique, ou l'autonomie, avec une « obligation » d'autonomie. Elle peut être vécue différemment par les individus, en fonction de leur capacité et volonté à faire face à cette exigence d'autonomie. La quatrième dimension est transpersonnelle. Elle est liée à l'identité professionnelle. Les possibilités laissées par la technologie d'expression ou de reconnaissance de cette identité vont déterminer son acceptation. Le risque est la perte de sens du travail. Cette dimension intègre aussi la possibilité de continuer à mettre en pratique ce que l'individu considère comme les fondements de son métier ou bien au contraire les activités qui se trouvent empêchées du fait de la technologie. Enfin, la dernière dimension est une dimension impersonnelle. Elle concerne la fiabilité technique. De nombreuses études ont montré que les dysfonctionnements technologiques engendraient insatisfaction, agressivité, résignation, bref des sentiments négatifs vis-à-vis du dispositif.

Peut-on transposer cette analyse au cas d'une formation ? Nous pensons que oui. En effet, la mise en place de ce dispositif de formation hybride en deuxième année de licence en information et communication a constitué un changement organisationnel important tant pour les étudiants que pour les enseignants. Les cours de langues de première année de licence, que tous les étudiants concernés par ce changement ont connus, se déroulaient classiquement en classe. Les étudiants n'ont pas la possibilité de choisir ce dispositif plutôt qu'un autre. Les enseignements de langue en anglais et en langue B (ici, l'espagnol) constituent dans leur cursus une unité d'enseignement obligatoire.

2.2 Représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère

Appliquer le cadre d'analyse précédent au dispositif de formation hybride étudié, c'est s'interroger sur les représentations des étudiants sur la langue, son apprentissage et sa connaissance, autrement dit sur la culture langagière et la culture d'apprentissage (Chevallier, 2010). La première consiste en l'ensemble des connaissances et des croyances de l'apprenant sur ce qu'est la langue cible, qui va influencer la manière dont l'apprenant va définir ses objectifs d'apprentissage et évaluer ses acquis. La seconde concerne les croyances portant sur l'apprentissage en général et sur celui des langues en particulier, qui englobe les stratégies d'apprentissage. L'utilisation de stratégies, comme le rappellent Duquette et Renié (1998), dépend des profils des apprenants. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (L2), le sexe de l'apprenant, son aptitude et son exposition à la langue, ses antécédents culturels et ses expériences éducatives préalables, ses connaissances antérieures peuvent déterminer le choix de ces stratégies. Mais selon White (1995, citée par Duquette et Renié), davantage que les caractéristiques personnelles, le contexte d'apprentissage – en classe ou à distance – permet de prédire les stratégies utilisées par les étudiants. On peut supposer que, même en situation d'auto-apprentissage intégré, ces représentations jouent un rôle dans l'expérience avec la plateforme de formation. De plus, Magogwe et Oliver (2007) ont montré l'existence d'une relation positive et significative, mais faible, entre le sentiment d'auto-efficacité et l'usage de stratégies d'apprentissage dans le cas des langues étrangères.

3. Méthodologie

Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnaire, nous avons recueilli les données sous forme de questionnaire. Ce questionnaire a été distribué en début de séance en amphithéâtre et récupéré en fin de séance. 169 étudiants étaient présents, 128 questionnaires ont été collectés. Les étudiants dans cette licence suivent obligatoirement des cours d'anglais et des cours dans une deuxième langue de leur choix (espagnol ou allemand). Le dispositif hybride n'ayant pas été mis en place en allemand, nous ne retiendrons

que les questionnaires des étudiants en anglais et espagnol, soient 122 Le questionnaire était structuré en plusieurs parties : le profil de l'étudiant, l'apprentissage d'une langue étrangère, la plateforme de formation pour l'apprentissage des langues. Dans le tableau 1 ci-dessous, nous reprenons les différentes dimensions que nous souhaitons étudiées et leurs indicateurs. Nous précisons pour chacun les modalités de recueil des données.

	Indicateurs	Modalités des questions
Caractéristiques individuelles		
Sentiment d'auto-efficacité	L'évaluation par l'étudiant de son niveau en anglais et en espagnol	Question fermée : Vous estimez que votre niveau en ... est : excellent, bon, moyen, faible, très faible
Exposition à la langue	Le fait de pratiquer la langue en dehors des cours	Question fermée : Vous avez l'occasion de pratiquer une langue étrangère en dehors de l'université : régulièrement, occasionnellement, jamais. Question ouverte : permettait de préciser dans quelles circonstances cette langue était pratiquée.
Expériences éducatives préalables	Décrire le meilleur cours de langue vécu de toute sa scolarité ou étude.	Question ouverte
Motivations		Questions ouverte : quelles sont vos motivations pour apprendre une langue étrangère ?
Culture langagière	Représentations sur ce que signifie connaître une langue étrangère et sur le bon apprenant en langue	Questions ouvertes
Acceptation technologique		
Intra-individuelle : charge cognitive	L'étudiant exprime le fait que la plateforme modifie ces méthodes de travail Il exprime une intensification de son activité ou au contraire une moindre activité. La plateforme lui permet-elle de réviser ? de mémoriser ? de réduire son anxiété en cours de langue ? d'être motivé ?	Question fermée : les cours sur l'ENT vous ont-ils amenés à modifier votre manière d'apprendre les langues ? (une réponse sur une échelle de 4 modalités) Question ouverte : pouvez-vous décrire les principaux changements dans vos méthodes de travail ? Questions fermées : échelle de 10 modalités (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)
Intra-individuelle : charge affective	La manière dont l'étudiant décrit son expérience avec la plateforme en termes de satisfaction, etc.	Question ouverte : Donnez trois adjectifs qui caractérisent votre expérience avec l'ENT en espagnol. Questions fermées : Les cours d'espagnol sur l'ENT ont-ils été pour vous utiles ? efficaces ? satisfaisants ? (échelle à 10 modalités de réponse)

Inter-individuelle	Concerne par exemple les échanges avec les enseignants ou les autres étudiants : la plateforme modifie-t-elle les relations entre les enseignants et les étudiants en facilitant par exemple les échanges ?	Questions fermées : les cours sur l'ENT vous permettent-ils d'avoir des échanges avec l'enseignant ? d'échanger avec les autres étudiants ? échelle de 10 modalités (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)
Méta-individuelle	L'étudiant a-t-il le sentiment que la plateforme lui permet d'être autonome ? de s'organiser ? de travailler à son rythme ? de s'auto-évaluer ?	Questions fermées : échelle de 10 modalités (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)
Trans-personnelle	Quelles attentes l'étudiant exprime-t-il vis-à-vis de la plateforme ? qu'aurait-il aimé faire qu'il n'a pas pu réaliser ?	Question ouverte

Tableau 1. *Dimensions, indicateurs et modes de recueil des données*

Pour chaque question ouverte, nous avons procédé à une analyse de contenu de chaque réponse. Chacune a fait l'objet d'un recodage en catégories définies *a posteriori*, mais en s'appuyant parfois sur des travaux existants.

4. Résultats

Nous commencerons par présenter les résultats des caractéristiques individuelles puis par les différentes dimensions de l'acceptation.

4.1 Caractéristiques individuelles

4.1.1 Sentiment d'auto-efficacité, genre et exposition à la langue

Comme on peut le constater dans le tableau 2, l'estimation par les étudiants de leur niveau en langue respecte une distribution classique.

	excellent	très bon	bon	moyen	faible	très faible
Niveau en anglais	2	7	28	46	30	9
Niveau en espagnol	0	9	31	46	28	8

Tableau 2. *Sentiment d'auto-efficacité en espagnol*

Nous avons constaté qu'à l'instar de résultats concernant d'autres disciplines, telles les mathématiques, une relation de dépendance significative existe entre le sexe et le niveau estimé en anglais. Les filles estiment avoir plus souvent un niveau faible que les garçons, qui eux estiment avoir un niveau plus fréquemment « très bon » et moins souvent « faible » que les filles. Cette relation de dépendance n'a pas été constatée en ce qui concerne l'espagnol.

L'estimation du niveau en anglais est aussi en relation de dépendance positive avec l'exposition à la langue en dehors des cours. Ainsi, les étudiants déclarant n'avoir aucune pratique en dehors de l'université

estiment leur niveau moins fréquemment bon ou très bon que ceux qui déclarent une pratique hors de l'université. Cette relation n'a pas été constatée pour l'espagnol.

4.1.2 *Expériences éducatives préalables*

L'analyse des réponses à la question ouverte (134 citations, 31% de non réponse) concernant le meilleur cours vécu relève les points retenus par les étudiants comme saillants pour définir le « bon cours ». Le premier point concerne la méthode proposée (31% des citations) comme la mise en avant de l'interactivité, de démarches originales (la découverte des plats du pays), l'utilisation de supports en version originale ; le deuxième celui de l'enseignant (12% des citations), c'est-à-dire ses qualités personnelles, comme sa compréhension face à un faible niveau, son intérêt, son investissement, etc. ; le troisième, les sujets proposés (11% des citations), proches des centres d'intérêts des élèves ou étudiants ; le quatrième, l'ambiance de la classe (7% des citations), qui permet de participer davantage ou incite à travailler plus ; le cinquième est celui de la présence d'un natif (3 % des citations) ou des échanges avec un natif de manière occasionnelle ou régulière dans le contexte du cours ; le sixième est celui de la régularité des cours (2% des citations) ; le dernier celui de la prise en compte du point de vue des élèves, le sentiment d'être écouté (2% des citations).

4.1.3 *Les motivations pour apprendre une langue étrangère*

L'analyse des motivations pour apprendre une langue étrangère met en évidence quatre catégories, une réponse pouvant se référer à plusieurs catégories. D'abord, la langue est considérée comme remplissant une fonction (42% des citations). Elle est jugée utile, essentielle, importante, primordiale pour le futur ou dans l'environnement économique actuel. Puis, la langue est source d'ouverture (31% des citations). L'étudiant met en avant la culture, la découverte d'un pays, de coutumes etc. Ensuite, l'étudiant apprend une langue pour communiquer (14% des citations). L'étudiant met en avant le fait de pouvoir communiquer, d'échanger, de dialoguer. Enfin, l'étudiant émet un jugement de valeur (6% des citations) comme par exemple « c'est intéressant de parler une langue ».

4.1.4 *La culture langagière*

L'analyse des représentations des étudiants sur ce qu'est connaître une langue étrangère fournie, en s'inspirant des catégories créées par Rézeau (1999) les résultats suivants. Connaître une langue, c'est la comprendre (26% des 122 citations). L'étudiant insiste sur le fait que connaître une langue, c'est avant tout comprendre et être compris. C'est aussi acquérir les bases (16 % des citations). L'étudiant met en avant l'apprentissage de vocabulaire, de la grammaire. Mais connaître une langue c'est aussi connaître un pays, une culture, bref c'est une ouverture (16% des citations). C'est la parler (14% des citations). C'est interagir/dialoguer (9% des citations). Il nous semblait intéresser de distinguer cette catégorie de la précédente, plutôt centrer sur la production orale, lorsque l'étudiant explicitait l'interaction au sein de sa réponse. C'est enfin la lire et l'écrire (7% des citations).

Concernant les représentations des étudiants sur le « bon apprenant », nous avons supposé que l'étudiant mettait en avant dans sa réponse, sa propre stratégie d'apprentissage, même si la démarche de recueil des données ne nous permet pas vraiment d'être très précis sur ces stratégies. Le bon apprenant a des qualités personnelles (25% des 132 citations, une réponse pouvant comprendre plusieurs éléments). Ainsi, l'étudiant emploie des expressions telles que « il faut être ... méthodique, passionné, attentif, patient, etc. ». Le bon apprenant met en place des stratégies sociales (14, 5 % des citations). Considérées comme des stratégies indirectes par Oxford (1990, citée par Lewis et Stickler, 2007), les réponses mettent en avant le fait de dialoguer avec un natif, d'échanger avec les autres étudiants, etc. Le bon apprenant mémorise (11% des citations), révise régulièrement le vocabulaire, apprend par cœur, etc. Un autre type de réponse s'attache au résultat obtenu par le bon apprenant, à sa performance (11 % des citations) : savoir parler, savoir pratiquer,

savoir lire, etc. Mais rien n'est dit sur la manière d'obtenir ce résultat. Des réponses mentionnent l'ouverture (4% des citations). Enfin, le bon apprenant pratique la langue (3% des citations) : le fait de répéter par exemple entre dans cette catégorie ou de regarder des films en version originale.

4.2 L'acceptation technologique

4.2.1 Dimension intra-individuelle : la charge affective

Une première indication nous est donnée par l'appréciation globale de l'ENT en termes d'utilité, d'efficacité et de satisfaction, figurant dans le tableau 3 ci-dessous.

	pas du tout d'accord	pas d'accord	moyennement d'accord	d'accord	tout à fait d'accord	TOTAL
Utile ?	10,8%	36,3%	24,5%	23,5%	4,9%	101 cit.
Efficace ?	16,8%	30,7%	23,8%	23,8%	5,0%	102 cit.
Satisfaisant ?	12,0%	30,0%	22,0%	28,0%	8,0%	100 cit.

Tableau 3. Jugement sur l'utilité, l'efficacité et la satisfaction vis-à-vis de la plateforme en espagnol.

Pour tenter de mieux cerner les explications de ces résultats, et nous permettre de les relativiser, nous avons analysé les réponses à la question ouverte sur l'expérience avec l'ENT en espagnol. Des réponses peuvent à la fois mentionnées une expérience positive sur certains points et négative sur d'autres. Nous considérons comme expérience positive les réponses qui entrent dans les catégories détaillées par la suite : jugement positif, apport, utilité, autonomie, et comme expérience négative : jugement négatif, problème d'utilisabilité, difficulté, inutilité, isolement et inefficacité. Une expérience positive est mentionnée dans 42% des citations (173 citations) et une expérience négative dans 58%.

Si on analyse le détail des catégories, nous obtenons les résultats suivants. Des réponses mettent en avant une expérience vécue agréable (amusant, ludique, attractif, avantageux, clair, complet, dynamique, etc.). Nous considérons cette catégorie comme étant des jugements positifs (26% des citations). D'autres à l'inverse qualifie plutôt l'expérience de négative (décevant, démotivant, déprimant, ennuyant, froid, laborieux, etc.) par des jugements du même ordre (23% des citations).

Nous avons souhaité à côté de ces jugements, mettre en exergue les difficultés d'utilisabilité (10% des citations). L'étudiant mentionne les difficultés liées à la plateforme et à l'organisation des ressources, comme par exemple : difficulté à y accéder, du mal à se repérer, gros bug, etc. Les difficultés exprimées (9% des citations) peuvent être d'un autre ordre, liées notamment au cours. L'étudiant mentionne des difficultés liées aux cours et non à la plateforme (en cas de doute, la réponse était classée dans cette catégorie). La plateforme a pu être également jugée inutile (6% des citations), inefficace (1% des citations), provoquant l'isolement (2% des citations). Enfin, des réponses mentionnent les apports de l'ENT (5% des citations) jugé approprié, constructif, instructif, enrichissant, investissement ; son utilité (3% des citations) ; la mise en avant de l'autonomie (2% des citations).

Comme on l'a vu, l'expérience vécue est souvent multiple. Ainsi 26% des réponses (sur 86 au total) exprimant une expérience négative comprenaient également des éléments d'expérience positive. Outre les jugements négatifs majoritaires dans cette population, les problèmes d'utilisabilité sont cités à 17%, le fait de rencontrer des difficultés à 13% et l'inutilité du dispositif à 10%. A l'inverse 29% des 77 citations relevant d'une expérience positive mentionnaient également des éléments d'expérience négative. Derrière les jugements négatifs, les problèmes d'utilisabilité (11% des citations) constituent le deuxième motif d'expérience négative pour cette population.

4.2.2 Dimension intra-individuelle : la charge cognitive

30 étudiants (environ 25%) répondants nous indiquent que les cours en ligne changent leur manière de travailler. Ceux qui expliquent ce qui change évoquent l'autonomie (4 rép.), le travail à la maison et les recherches personnelles plus importantes (5 rép.), le fait d'utiliser Internet (3 rép.) et le stress moins grand (1 rép.). Les autres (11 rép.) étudiants expliquent que le changement est négatif : ils travaillent moins.

Quand on demande aux étudiants de se positionner sur des points précis, on obtient les résultats présentés dans le tableau 4. Les échelles comprenant 10 modalités de réponse ont été réduites à 5 modalités, en conservant les deux extrêmes.

	Non réponse	pas du tout d'accord	pas d'accord	moyennement d'accord	d'accord	tout à fait d'accord	TOTAL
Réviser ?	13,1%	9,8%	30,3%	18,9%	23,0%	4,9%	122 cit.
Mémoriser ?	12,3%	12,3%	29,5%	21,3%	22,1%	2,5%	122 cit.
Moins d'anxiété ?	12,3%	23,8%	19,7%	19,7%	15,6%	9,0%	122 cit.
Etre motivé ?	13,9%	22,1%	24,6%	13,1%	17,2%	9,0%	122 cit.

Tableau 4. Charge cognitive.

Nous avons constaté, logiquement, une relation significative mais faible, entre l'expérience vécue et le fait de considérer la plateforme comme motivante. De même, il existe une relation significative forte entre l'expérience vécue et la possibilité de réviser avec la plateforme. Il existe également une relation faible entre le niveau estimé en espagnol par l'étudiant et la possibilité de mémoriser avec la plateforme.

4.2.3 Dimension inter-individuelle : les relations avec les enseignants et les étudiants via l'ENT

32% des 107 répondants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que l'ENT permette de communiquer davantage avec les enseignants et 26% sur la possibilité d'échanger avec les autres étudiants.

Les étudiants qui estiment leur niveau d'espagnol comme faible ou très faible ont davantage tendance que les autres à considérer que l'ENT ne leur permet pas d'échanger avec les enseignants. A l'inverse, les étudiants déclarant un bon ou très bon niveau considèrent que l'ENT le leur permet. De même, on constate une différence entre les étudiants pour qui connaître une langue c'est acquérir des connaissances et ceux pour qui c'est d'abord l'ouverture vers d'autres cultures. Les premiers considèrent que la plateforme leur permet d'échanger, mais pas les seconds.

4.2.4 Dimension méta-individuelle : organisation de son apprentissage via l'ENT

Concernant la possibilité d'organiser son apprentissage à l'aide de l'ENT (voir tableau 5), l'autonomie suscite le plus d'accord alors que la possibilité de s'auto-évaluer rencontre le plus grand désaccord.

	pas du tout d'accord	pas d'accord	moyennement d'accord	d'accord	tout à fait d'accord	TOTAL
Rythme ?	12,2%	28,0%	27,1%	21,5%	11,2%	107 cit.
Autonome ?	12,4%	21,9%	24,8%	29,5%	11,4%	105 cit.
S'organiser ?	12,2%	28,0%	23,4%	28,0%	8,4%	107 cit.
S'auto-évaluer ?	17,0%	31,1%	17,0%	24,5%	10,4%	106 cit.

Tableau 5. Jugement sur l'utilité, l'efficacité et la satisfaction vis-à-vis de la plateforme en espagnol.

Nous avons constaté là encore assez logiquement une relation significative entre le fait de se sentir autonome et l'expérience vécue, une relation significative forte entre la possibilité de s'auto-évaluer et l'expérience vécue.

4.2.5 Dimension trans-personnelle : les attentes vis-à-vis de la plateforme

Interrogés sur ce qu'ils auraient aimé ou voulu faire avec la plate-forme sans avoir pu le mettre en œuvre, les étudiants mettent en avant leur souhait de davantage d'oral et d'échanges (16% des 70 citations), puis des méthodes et des sujets différents de ce qui leur a été proposés (resp. 10%), davantage de suivi ou une meilleure articulation entre présentiel et distanciel (4%). Enfin, des étudiants expriment leur désaccord total avec le dispositif hybride en proposant de revenir à du présentiel uniquement (10% des citations). Dans le même esprit, d'autres suggèrent d'organiser un voyage ou des sorties (5% des citations).

5. Discussion

Les limites de ce travail sont principalement d'ordre méthodologique. En effet, l'enquête par questionnaire limite la richesse de du recueil de données auprès des étudiants, comparée aux entretiens par exemple.

Cependant, les résultats obtenus révèlent une acception limitée et ambiguë. Plusieurs explications peuvent être avancées. Le pilotage n'a pas anticipé par exemple les difficultés soulevées par les caractéristiques spécifiques de la situation. Même si cela a été corrigé assez rapidement, il y a nécessairement eu des conséquences sur l'acceptation du dispositif par les étudiants. Il est normal, comme le souligne Platteaux (2004), de constater une acceptation faible pour un dispositif de faible qualité. Malgré tout, des études ont montré que même dans le cas de formation « rodée » et de grande qualité, les étudiants exprimaient leur préférence pour des cours traditionnels (Platteaux, 2004), que nous retrouvons ici. Les différentes étapes du modèle ASPI (analyse, soutien et pilotage de l'innovation) présenté par Peraya et Viens (2005) ont été dans le cas présenté très ramassées temporellement. Certaines phases ont même été négligées sur le plan pédagogique du fait de la non prise en compte de la spécificité des moyens humains attribués, à savoir principalement des enseignants vacataires. Or, dans le cadre de ce projet les enseignants doivent endosser les rôles de développeurs, tuteurs, formateurs, didacticiens... pour lesquels ils ne sont pas tous préparés. Le dispositif hybride nécessite dans cette situation une redéfinition de la fonction d'enseignant pour valoriser (maximiser) les objectifs du projet (et du dispositif). Cette fonction nouvelle résulterait de l'addition de fonctions spécifiques diverses : réflexion théorique, création de supports, transmission de contenus, encadrement technique et pédagogique. La construction de cet ensemble de compétences pédagogiques et techniques peut s'avérer chronophage et générer une certaine démotivation.

La nécessité de scénariser le dispositif d'apprentissage en commençant par la mise en place d'un « cahier des charges pédagogique » est apparue très vite. En effet le scénario pédagogique s'avère indispensable pour une meilleure identification des objectifs à atteindre, du déroulement des activités pédagogiques et d'apprentissage ainsi qu'une meilleure identification des rôles des acteurs du projet. L'identification des objectifs d'apprentissage est indispensable pour l'apprenant qui doit savoir : d'où il vient, où il en est et où il va afin qu'à son tour dans une démarche autonome il s'approprie les outils et ressources mis à sa disposition pour atteindre le(s) but(s) qu'il s'est fixé(s). Le scénario d'apprentissage permettrait aussi de sécuriser les apprenants qui appréhendent le travail en totale autonomie en proposant dans une fonction de guidage un aspect formateur et une prise en charge minimale.

Ainsi, les résultats montrent que les étudiants considèrent que l'accompagnement est trop faible. Cela peut être révélateur de l'écueil souligné par Rivens Mompean de faire de l'autonomie à la fois un objectif et un pré-requis. Si les étudiants estiment en effet que le dispositif leur permet une plus grande autonomie, ce n'est pas pour autant que celle-ci est toujours bien vécue. Cela pose aussi la question d'un changement de

logique chez les étudiants et peut-être aussi chez les enseignants. Il s'agit en effet de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Rivens Mompean, 2011). A titre d'illustration, nous avons en effet constaté que 15% des répondants à la question concernant le « bon apprenant » répondait en fait sur le bon enseignant. Le constat a été également fait par ailleurs (Platteaux, 2004) que les étudiants considèrent que c'est à l'enseignant ... d'enseigner. Cela pose aussi la question des interactions avec les enseignants, qui ne semble pas trouver de solutions avec l'alternance des cours en présentiel (dans le cas étudié, une semaine sur deux). Guidage et accompagnement rendus d'autant plus nécessaires, puisque comme le souligne Rivens Mompean (2011, p. 390) il faut « déconditionner » l'apprenant issu d'une culture majoritairement hétéroformative (p. 379). Il est probable, à l'instar du bilan fait par Degache et Nissen (2008), que la primauté ait été donnée à la production de ressources par les enseignants sur l'accompagnement et la communication pédagogiques.

Enfin, une limite qui relève à la fois de la méthodologie et du pilotage du dispositif réside dans le fait que nous n'avons pas collecté *a priori* les représentations des étudiants à leur entrée dans le dispositif, alors qu'elles conditionnent l'appropriation de celui-ci (Bourdet, 2009). L'absence de préparation au passage d'un système tout présentiel à un système hybride, explique en partie les échecs relatifs à l'acceptation de ce dispositif (Bourdet, 2009). En effet, l'ambiguïté des expériences vécues, à la fois positive et négative, est sans doute largement influencée par le sentiment vécu lors de l'entrée dans le dispositif, qui n'évolue pas ensuite.

6. Conclusion

Cet article étudie l'acceptation par les étudiants de deuxième année de licence en information et communication d'un dispositif hybride pour l'apprentissage de l'espagnol. Ce dispositif prévoit l'alternance régulière de cours en présentiel et à distance sur une plateforme de formation intégrée à l'ENT de l'université. L'acceptation a été étudiée selon les dimensions proposées par Bobillier-Chaumon et Dubois. Les résultats montrent que cette acceptation est limitée et ambiguë. Nous avons pu constater des différences dans l'acceptation du dispositif en fonction du niveau que les étudiants estiment avoir en langue. Ceux qui s'évaluent comme faibles ne considèrent pas que le dispositif hybride les aide à progresser dans leurs apprentissages, notamment par le manque d'échanges avec les enseignants. De même, la manière dont les étudiants se représentent la connaissance d'une langue influe sur leur perception de la plateforme. Ce travail exploratoire nous permet d'envisager d'autres recherches visant à approfondir le cadre théorique retenu, les liens entre le sentiment d'auto-efficacité et les représentations d'un dispositif hybride mais aussi sur la conception du dispositif continuée dans l'usage.

6. Bibliographie

- Bobillier-Chaumon, M., Dubois, M., « L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? » *Le travail humain*, 72(4), 2009, pp. 355-382.
- Bourdet, P., « Appropriation d'outils de communication dans le cadre d'une formation en ligne en master FLE. Le rôle des représentations initiales ». Dans Develotte, Mangenot, Nissen (coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté le 14/05/2012 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Bourguignon, C., « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » *Synergie Europe*, (1), 2006, pp.58-73.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D., « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides » *Distances et savoirs*, 4(4), 2006, pp.469-496.

- Chevallier, B. Les systèmes documentaires pour les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s) : contribution à l'élaboration d'un cadre de référence pour la conception et l'intégration des catalogues informatisés. Thèse de doctorat, Université du Maine, Le Mans, 2010.
- Degache, C, Nissen, E., « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 11, n° 1, 2008, pp. 61-92.
- Duquette, L., Renié, D., « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia ». Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), « Hypermédia et apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée*, 110(2), 1998, 237-246.
- Lewis, T., Stickler, U., « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°36, 2007, pp. 163-188.
- Magogwe, J. M., Oliver, R., « The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana ». *System*, 35(3), 2007, pp. 338-352.
- Mangenot F., « L'apprentissage des langues ». In Legros D., Crinon J. *Psychologie des apprentissages multimédia*. Paris, Armand Colin, 2002.
- Peraya, D. et Viens, J., « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 2(1), 2005, pp. 7-19.
- Platteaux, H., Hoein S., Adé-Damilano M., « Acceptation des cours universitaires e-learning : jugement a priori et situation vécue ». *L'AIPU : 20 ans de Recherches et d'Actions Pédagogiques ; Bilan et Perspectives*. 21ème Congrès de l'AIPU 3-7 Mai 2004, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.
- Puren, C., « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». (2011). En ligne : Consulté le 14/05/2012 à l'adresse : <http://www.christianpuren.com>
- Rézeau, J. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 2, n° 1, 1999, pp.27-49.
- Rivens Mompean, A., « Distances plurielles pour l'apprentissage des langues », *Distances et Savoirs*, vol. 9 n°3/2011, « Où va la distance ? » pp.375-396.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A., « Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH ». *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, pp. 391-402, (2003). Paris: ATIEF/INRP.